

## Formarse para salvarse, saber para resistir. Primo Levi: una historia de formación<sup>1</sup>

Juan José Kohner  
UNER  
juankohner@hotmail.com

### Resumen

La de Primo Levi es, irremediablemente, *una historia de formación* en condiciones de aniquilamiento de la humanidad; de una formación asumida como salvación, en donde alguien se propone saber para resistir. Desde allí, intento reflexionar sobre el movimiento de la *Bildung* como lo propio de la humanidad, como resistencia al trabajo de deshumanización.

Este escrito refiere a un testimonio sobre sí mismo y eso obliga a no dejar los problemas «de la puerta para afuera» (como les gusta a los patrones). Al contrario, si algo se pretende —aunque desordenadamente— es personalizar la política y politizar lo personal.

Aquí no se busca hablar mucho más que de movimientos de enajenación y de vuelta a sí: que van hacia arriba y adentro a la vez, que son igual de vulnerables que resistentes y que se piensan lúcidos y responsables.

Palabras clave: *Bildung* - formación - lucidez - vulnerabilidad - responsabilidad

<sup>1</sup> La versión original de este escrito fue realizada en concepto de «trabajo final» de la cátedra Política de la Educación, perteneciente al cuarto año del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. A priori, su formato no fue pensado para su posterior publicación, es por ello que a continuación se ofrece una adaptación que pretende estar en concordancia con las normas editoriales para la escritura y presentación de artículos y reseñas.

## **Form to survive, know how to resist. Primo Levi: a history of formation**

### **Abstract**

The Primo Levi's history is, irremediably, a history of formation in conditions of annihilation of the humanity; of a formation assumed as salvation, where someone proposes knowing to resist. From there, I try to reflect about the movement of *Bildung* as humanity's own, as a resistance to the work of dehumanization.

This writing refers to a testimony about himself and that forces one to not leave problems «from the door to the outside» (as the bosses like). On the contrary, if something is aimed to- although disorderly - it is to personalize politics and politicize the personal.

Here we do not look for speaking much more than movements of alienation and back to oneself: that go up and in at the same time, that are equally vulnerable that resistant and that are thought lucid and responsible.

Keywords: *Bildung* - education - lucidity - vulnerability - responsibility

Dije algunas veces, e insistiré sobre ello,  
que para mí el Lager fue una suerte de universidad.  
(Levi, 1995: 37)

Realmente me gusta esa frase. La elegí como inicio más por su crudeza que por lo provocativa. Es que quiero pensar y mirar de cerca algunas implicancias —fundamentalmente políticoeducativas— de un movimiento que, retomando y acoplándome en algunas ideas, considero que puede leerse como resistencia a la deshumanización. Para ello, es a partir de una clase —dictada en agosto de 2016— de la cátedra Política de la Educación, perteneciente al cuarto año del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que vuelvo a revisar un caso, fragmentos específicos de una historia particular.<sup>2</sup> La de Primo Levi es, irremediablemente, *una historia de formación* en condiciones de aniquilamiento de la humanidad; de una formación asumida como salvación, en donde alguien se propone saber para resistir. Desde allí, intento reflexionar sobre el movimiento de la *Bildung* como lo propio de la humanidad. Insisto: como resistencia al trabajo de deshumanización.

Fue a partir del cuento «Lilit» que descubrí, maravillado, la trilogía biográfica que Primo Levi escribe desde —un todavía tibio— 1947 hasta 1986. Sin dudas, sus rebotes constituyen la materia prima y pululan en cada rincón de este escrito. Comparto brevemente algunas de las más fuertes impresiones: *Si esto es un hombre* es una obra que recuerda escenarios que bien podrían caer en cuentos de Edgar Allan Poe, pero sin ningún tipo de sutilezas ni adjetivos de esos exclusivos. Casi sin metáforas ni la necesidad de la búsqueda de la paradoja, y después de parecerle superfluo añadir que ninguno de los datos había sido inventado, Levi comienza un relato en primera persona sin vestigios de sentimientos que se podrían considerar cercanos a la victimización o venganza. Desde que es capturado por la milicia fascista en diciembre de 1943 hasta los últimos diez días en Auschwitz, terminando enero del 45, que lo encontraban gravemente enfermo, abandonado a su suerte por los propios nazis, moviendo cadáveres semi congelados para conseguir alimentos y no morir de hambre.

*La tregua*, escrito en 1963, nos termina de confirmar que, efectivamente, no es un cuento de Poe. Allí narra la agonía del final y comienza a compartir reflexiones con un exquisito sentido de la realidad<sup>3</sup> más allá del carácter puramente descriptivo de la obra. Parte de la primera noche en libertad. Narra el largo, confuso y doloroso viaje de vuelta a casa. Es aquí donde Levi registra en sí mismo un movimiento que sorprende y, por momentos, hasta parece desconcertar: comienza a reconocer sufrimiento pero también maduración; se pregunta cuánto de él mismo se había apagado, gastado, y no puede distinguir si es más rico o más pobre en su regreso.

La última parte, *Los hundidos y los salvados*, es un extraordinario trabajo testimonial. Es un Levi de tres cabezas como *Can Cerebro*, el perro de Hades (que, paradójicamente, hace guardia en el inframundo resguardan-

<sup>2</sup> En la clase a la que hago referencia se trabajó a partir de un cuento de Primo Levi («Lilit»), el film *Préfaces* de Henry Colomer y con el texto «Distancia, pensamiento, formación... tránsitos, detenciones y retornos de la mirada» de la Dra. Alicia Napat, docente titular de la cátedra. Son retomadas interpretaciones de algunas de las ideas, fundamentalmente expuestas en este último, y que han sido, a la vez, influencia y envión de este trabajo. Así como en aquel escrito no se pretende concebir el film como la «ilustración de algún concepto», aquí no se busca «explicar» las relaciones encontradas —o no— entre, por ejemplo, la *Bildung* y parte de la vida-obra de Levi; sin más, se intenta reflexionar sobre puntos de vista elaborados al respecto, los que todavía permanecen.

<sup>3</sup> Esta expresión (*sentido de la realidad*) no hace alusión a ninguna categoría o discusión teórica en particular. Me refiero simplemente a una actitud especialmente lúcida frente a la experiencia vivida y compartida con otros/as. No encontré mejor forma de describirlo.

do que la humanidad no entre... y los muertos no salgan); es a la vez escritor-testigo-protagonista. Entiendo que aquí predomina un fuerte contenido meta-analítico, mucho más profundo que en los casos anteriores; se examinan los recuerdos con una precisión hermosamente agobiante. Un movimiento dramático de enajenación y vuelta en sí que, podría leerse, trasciende desde la idea infecciosa de que «todo extranjero es un enemigo» a la idea de Rancière (1990) de que solo la mirada del extranjero nos deja tocar la verdad de un mundo. Da la impresión de que un potencial cuento de terror deviene ensayo de historia política.

Inmerso en circunstancias que exageran a la enésima los antagonismos, donde todo es llevado a su máxima o mínima expresión, Levi encuentra (y también se construye) vericuetos que estén más allá de «quiénes son estos y quiénes los otros». Una trilogía que comienza increíblemente con la frase «*Tuve la suerte...*», que recuerda aquel viejo pescador, herido y solo, que Ernest Hemingway (1969) coloca en medio de la desolación del mar, pero que agradece no tener que intentar pescar la luna o las estrellas y se da cuenta de que está vivo por el dolor que siente.<sup>4</sup> Con la ambigüedad que envuelve a la suerte, y superponiéndola al mérito, comienza Levi su relato de sobrevivencia y formación: un testimonio que —pese a los tiros de la superficie— se *eleva e interioriza* hacia la humanización.

—Me he doctorado en Turín en 1941— y, mientras lo digo, tengo la exacta sensación de no ser creído, a decir verdad, no lo creo yo mismo, basta mirar mis manos sucias y llagadas, mis pantalones de forzado con costras de fango. Y sin embargo, soy yo mismo, el doctor de Turín, es más, particularmente, en este momento es imposible dudar de mi identidad con él (...) esta exaltación que siento cálida por mis venas, cómo la reconozco, es la fiebre de los exámenes, mi fiebre de mis exámenes... (Levi, 1958: 117)

Quisiera compartir en lo que sigue algunos puntos de vista que, entiendo, orbitan principalmente la noción de lucidez como proceso necesario en/ para la crítica al orden, cualquiera sea. Para ello haré foco en una escena tan absurda como específica: *un examen de Química en Auschwitz*.

¿Qué quiere decir que la *Bildung* no es el resultado de una acción técnica? Desde el aristotelismo del renacimiento, nos enseña Gadamer (1975) leyendo a Hegel, la forma se aparta de su sentido técnico y se interpreta de manera dinámica y natural. Es decir: *Bildung* y *formation* son cosas diferentes. En el escrito de Alicia Naput (2008) se advierte que en *Bildung* está contenida la palabra imagen (*bild*); una noción dinámica de imagen, la imitada y el modelo por imitar.

Lo que me interesa decir es que en la *Bildung*, el movimiento —el tránsito— del devenir al ser (que le da más importancia al resultado que al proceso) es *parcial*, porque el resultado no se produce a modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y se encuentra, por ello, en constante desarrollo y progresión. La formación no conoce objetivos que le sean exteriores, sentencia Gadamer (1975). Así Levi *sabe*, al menos, dos cosas: «que me salvaré si me convierto en Especialis-

<sup>4</sup> Me refiero a *El viejo y el mar* de E. Hemingway. Transcribo un pequeño fragmento sin desperdicio: «Nunca he visto un pez así, ni he escuchado hablar de él. Pero debo matarlo. Me siento feliz de que no tengamos que intentar matar a las estrellas. Solo imagínate que cada día tuviera uno que intentar matar a la luna, pensó. La luna huye. Pero, ¡imagínate que uno tuviera que intentar matar el sol a diario! Tenemos mucha suerte, nacimos con ella, pensó» (Hemingway, 1969: 181).

ta, y [también que] me convertiré en Especialista si supero un examen de química»<sup>5</sup> (Levi, 1958: 119). Este es un movimiento conmovedor, notablemente humano y quiero detenerme en él: un retorno a sí que no se exime de enajenación (convertirse en especialista para...). Quizás aquí el sentido, la dirección ascendente, pero también interior del movimiento, se encarna con toda potencia. En tal sentido Gadamer nos propone que podamos pensar en este movimiento como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo: «Un ascenso a la generalidad que no se reduce a la formación teórica ni tampoco designa comportamiento teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que piensa en la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad» (Gadamer, 1975: 42).

Voy a insistir con la idea de que el examen no aparece en escena como «casual» o que simplemente forma parte del delirio nazi<sup>6</sup>. Diré: aunque, a priori, aparezca como vía de posible salvación, no es más que un (otro) empujón a la inmediatez, a la animalidad, a la naturalidad. Me baso, fundamentalmente, en que no encontré menciones de Levi que permitan pensar el examen, en sí mismo, como un beneficio. En contraposición: «... fue mi oficio de químico que me acarreó algún privilegio durante mis últimos meses de prisión» (Levi, 1958: 206). Esta lúcida diferencia, entiendo, es parte del movimiento que conmueve en el párrafo anterior. Me ayudo con Foucault para revisarla.

En algunas sociedades, señala Foucault (1976), se puede decir que la individualización es máxima en las regiones superiores de poder y que allí se constituyen procedimientos de una individualización ascendente; a grandes rasgos, una individualización positiva. No obstante, en un régimen disciplinario la individualización es, en cambio, descendente: a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados (pienso en el tatuaje en el brazo como una especie de «edad única»), por desviaciones más que proezas (ahora pienso en el simbolismo de los triángulos de colores cosidos a sus trajes) y por medidas comparativas. Levi respecto a la selección para la cámara de gas: «En los retretes, en el lavadero, nos enseñamos el uno al otro el pecho, las nalgas, los muslos, y los compañeros se tranquilizan: —puedes estar tranquilo, seguro que esta vez no te toca— (...) el examen es muy rápido y sumario, y por otra parte, para la administración del Lager, lo importante no es tanto que sean eliminados precisamente los inútiles, como que queden rápidamente libres los sitios de acuerdo con determinado tanto por ciento preestablecido»<sup>7</sup> (Levi, 1958: 136-137). Podríamos empezar a pensar en cómo el examen, entonces, mantiene a los sometidos en un mecanismo de objetivación.

Antes de seguir, abro paréntesis para algunas breves y rápidas precisiones. En principio me gustaría volver a hacer notar que se está trabajando sobre una interpretación de algunos aspectos de un caso (de una historia) particular pero que, no obstante, el camino que se sigue no tiene

<sup>5</sup> Los corchetes me pertenecen.

<sup>6</sup> Quiero decir: podríamos pensar en el examen como un mero ejercicio de «correspondencia», esto es, asegurarse de que nadie se haga pasar por químico sin serlo; aún más, se podría pensar en mecanismos que pertenecen a la búsqueda de obreros calificados para las actividades industriales dentro del campo. Por ejemplo, en *Deber de memoria* Levi cuenta que años después de su liberación se enteró de que el Lager de Monowitz había sido financiado, incluso construido, por la IG Farben (conglomerado alemán de compañías químicas que producía el gas letal utilizado en los campos). Pero, en este caso, a lo que quiero prestar atención es al examen en sí mismo, en palabras de Foucault (1976), a esta pobre técnica en la que se encuentra implicado todo un dominio de saber, todo un tipo de poder.

<sup>7</sup> El apartado «Octubre de 1944» en *Si esto es un hombre* describe minuciosamente una de las selecciones entre prisioneros para la cámara de gas.

pretensiones de negar que está construido sobre y con ideas absolutamente polémicas acerca de cómo puede ser concebida la educación desde los aspectos más generales. Es decir que, si bien las características propias de la historia que se han seleccionado —y su relación con el tránsito de la *Bildung*— refieren a una situación de «resistencia y salvación», de emancipación si se quiere, se reconoce que es allí mismo donde también existen y se ponen en juego otros modos de entender la relación entre política y educación ligados, por ejemplo, a la dominación, la reproducción y la opresión; seguramente la atención puesta en unos pocos y específicos pasajes del testimonio de Levi hagan ver diluidos (o nulos) algunos de estos aspectos importantísimos.

Complementariamente a lo anterior, pienso que el movimiento ascenso-descenso con el que intento ilustrar, de alguna manera, el tránsito de/ en la *Bildung* puede constituirse un arma de doble filo. Por ello quisiera descartar al menos dos acepciones que podrían alcanzar involuntaria y transversalmente al escrito. En principio, no se trata de una concepción gradual del movimiento, mucho menos acumulativa. Quiero decir: me importa que Levi piense en *su oficio*; me interesa poco —por lo menos en esta ocasión— si es doctor en química, bachero en un restaurante o anal-fabeto<sup>8</sup>. No pretendo relaciones (si es que las hay) entre el movimiento de la *Bildung* y los niveles formales de instrucción que, como sabemos, sí son graduales y jerárquicos. En segundo lugar, en el ascenso hacia la humanización, anulo posibles implicancias a algún tipo de tradición mística o idea de Dios, cualquiera sea. El ascenso es, ante todo, una tarea humana. Si hubiese algo que no fuese asunto de Dios, ese algo sería Auschwitz.

Sigo.

El movimiento que describe Hegel (1812) en sus *Escritos pedagógicos* es el de elevación, no otro. Un movimiento *contragravedad*, pesado, complejo. Formarse es subir a lo racional, a lo universal, está estrechamente ligado con la actividad; y esta acción de «subir hacia» puede resultar mucho más que ilustrativa. Contrariamente, lo que baja, con más o menos resistencia, es la deshumanización, no la muerte... su límite es la muerte. Los animales no necesitan del movimiento de la *Bildung*, pues son lo que deben ser por naturaleza (Levi confirma que en los campos la tasa de suicidios es muy baja: suicidarse es humano, se necesita de voluntad para hacerlo). Me parece que es justamente aquí donde el análisis comienza a empaparse de controversias. Intentaré ser cuidadoso en lo que sigue: ¿acaso la falta de formación es principalmente quietud? Pienso que no.

Levi dice:

La lógica y la moral impedían aceptar una realidad ilógica e inmoral: de ello resultaba un rechazo de la realidad que, por lo general, llevaba rápidamente al hombre culto a la desesperación; sin embargo las variedades del animalhombre son innumerables, y yo he visto y descrito hombres de cultura refinada, especialmente jóvenes, deshacerse de ella, empequeñecerse, barbarizarse y sobrevivir. (Levi, 1989: 133)

<sup>8</sup> En el film *Préfaces*, en cambio, hay menciones muy hermosas a la especificidad del ser químico, a esa —y no otra— profesión como modo de vivir; al olor fétido que Levi sintió en la filosofía y en la historia fascista y que, de alguna manera, lo volcó a la química.

Si tenemos en cuenta que a la formación competen juicios acerca de las relaciones y los objetos de la realidad, me pregunto qué pasa con ese rechazo a la realidad que describe Levi y el consiguiente movimiento del hombre culto<sup>9</sup> al animalhombre. Si nos guiamos por la metáfora del movimiento ascendente-descendente no habría razones para dudar que sea un movimiento hacia abajo, un tránsito a la deshumanización. ¿O sí? Para Hegel (1812) la falta de formación es tal cuando el hombre se abandona a su ira y actúa ciegamente movido por esta pasión... ¿*Barbarizarse para sobrevivir* es, entonces, falta de formación? Definitivamente no. Aparece aquí un encarnarse en la lucha, un movimiento que es hacia adentro, porque el que desciende es todo del opresor.

Como se intentó desarrollar hasta acá, no es la enajenación tal sino el retorno a sí (que implica por supuesto enajenación) lo que constituye a la esencia de la formación; como dice Gadamer (1975), hay un elemento moviéndose dentro de quien se está formando de este modo. Me gustaría mirar ese instante principalmente como un momento de conciencia: lo trágico es mientras somos conscientes.<sup>10</sup>

Cuando Hegel (1812) se dedica especialmente a la formación práctica (a atribuirse a sí mismo una generalidad) sostiene que el hombre debe satisfacer sus necesidades e impulsos naturales dentro de los límites de su autoconservación. En este sentido, también se dijo antes, el movimiento de la formación tiene que ver con la actividad; es que el sacrificio de la particularidad es intrínseco al trabajo. A eso quería llegar: «El sentimiento de sí ganado por la conciencia que trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la acción práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad» (Gadamer, 1975: 42).

Me gustaría hacer el ejercicio de proponer, en lo que sigue, un Levi-Sísifo. En palabras de Albert Camus (1988): un proletario de los dioses.

La versión de Camus no modifica el mito tal cual lo conocemos, más bien, su interpretación tiene la inusitada particularidad de ubicar la mirada en un momento especial: «Sísifo me interesa durante ese regreso, esa pausa (...) esta hora, que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desdicha, es la hora de la conciencia (...) ahora es superior a su destino, es más fuerte que su roca...» (Camus, 1988: 106).

Como se notará, hay también aquí un movimiento ascendente/descendente. Y una vez más la subida es lo doloroso; Sísifo empujando su eterna roca cuesta arriba. Ahora bien, lo significativo es el descenso —ya sin la roca—, que Camus se atreve a calificar como «dichoso». Los dioses habían pensado, con algún fundamento, que no había castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza: «si este mito es trágico es porque su protagonista tiene conciencia, ¿en qué consistiría el castigo si a cada paso le sostuviera la esperanza de conseguir algún propósito?» (Camus, 1988: 107). Claramente esta pregunta no tiene validez literal para la historia particular de formación que se viene analizando, realmente no es esa la

<sup>9</sup> En *Los hundidos y los salvados* Levi retoma brevemente una concepción sobre los intelectuales de Jean Améry y, a pesar de estar de acuerdo en gran parte con esa visión, propone sumar a los intelectuales la figura del hombre culto, refiriéndose a «personas cultas independientemente de su oficio cotidiano, cuya cultura esté viva en la mente y se esfuerce por renovarse, perfeccionarse y ponerse al día, y que no muestre indiferencia ante ninguna rama del saber, aunque evidentemente, no puedan cultivarlas todas» (Levi, 1989: 124-125). Según entiendo no hay aquí necesidad ni intenciones de sumergirse en un debate específicamente teórico sobre tal categoría. De hecho, a lo largo de casi toda la trilogía, «intelectual» y «hombre culto» son utilizados como sinónimos.

<sup>10</sup> Esta idea es más que recurrente a lo largo de la trilogía, diría que subyace con mucha fuerza el testimonio de Levi, por eso me interesa. Pensar el Lager como un «aprendizaje» o «maduración» es conscientemente trágico.

intención. Sísifo es condenado a la eternidad y por ello *sabe* que no hay esperanzas. Su dicha, en todo caso, es absurda... pero es suya y, en algún sentido, su destino también. Sísifo ahora sabe y sigue haciendo lo mismo, pero él ya no es el mismo.

Sigo a Camus: el obrero actual trabaja todos los días de su vida en las mismas tareas y ese destino no es menos absurdo. Pero no es trágico sino en los raros momentos en los que se hace consciente; esto me parece crucial en el movimiento de la *Bildung*. Sin obviar que conocer las condiciones de explotación/deshumanización no implica eliminarlas, Levi pregunta: *¿saber en Auschwitz era una ventaja o una desventaja?* El Sísifo de Camus, proletario de los dioses, contesta: «conozco toda la magnitud de mi miserable condición, en ella pienso durante mi descenso. Lo que debía constituir mi tormento constituye mi victoria» (Camus, 1988: 108). Por razones propias del mito, evidentemente está hablando de una victoria relativamente absurda. Desde luego, el momento de conciencia de Levi no lo fue. En todo caso sabe y sufre, sufre y madura; en ese instante sutil en que vuelve sobre su vida, como Sísifo a su roca, en ese ligero giro, contempla esa serie de actos desvinculados que se convierte en su destino, creado por él, unido bajo la mirada de su memoria y, en algún momento, pronto, sellado por su muerte.

Quizás sea inoportuno pensar en una «alegría silenciosa» de Levi como la que sí atribuye Camus a su Sísifo. No obstante, me permito plantear ese giro a sí mismo, ese elegir saber lo que se piensa y sobre todo —aunque sea por pequeños destellos— lo que se hace; la encarnación del movimiento, como una protesta y, a la vez, burla al *Arbeit macht frei*<sup>11</sup> que adornaba la entrada de Auschwitz.

Reconozco, a esta altura, la enorme dificultad que implica hacerse imagen de un movimiento formativo (en el sentido que se viene analizando) ante un contexto de aniquilamiento extremo. Al principio del escrito, cuando daba mis impresiones sobre lo que significó encontrarme con lo narrado y con el sentimiento que me provocó, dije que no reconocía vestigios de victimización o venganza, mucho menos odio, de parte de Levi; esto lo vuelve aún más complejo. En este sentido, socorrido por un texto —que verdaderamente impresiona por lo actual— de Judith Butler (2014) en el que nos propone pensar cómo la resistencia y la vulnerabilidad operan juntas, me gustaría arriesgar la hipótesis de que el movimiento de la *Bildung* puede llegar a ser vulnerable y resistente a la vez.

Dice Butler: «...quiero exponer afirmativamente que la vulnerabilidad, entendida como una exposición deliberada ante el poder, es parte del mismo significado de la resistencia política como acto corporal» (Butler, 2014: 9).

Me parece que se podría empezar pensando el tránsito de Levi no como un sujeto político que vence expresamente su vulnerabilidad, se coloca *fuera* de ella y por eso se forma, sino como un movimiento as-

<sup>11</sup> Literalmente: «El trabajo hace libre». Esta inscripción alemana se encontraba en los portones de acceso de muchos de los campos de exterminio. Por ejemplo, además de Auschwitz, se la podía leer en Dachau, Sachsenhausen y Theresienstadt.



cedente e interno que es eminentemente vulnerable y no por eso pierde lucidez o es irresponsable.

Con toda razón dice Butler (2014) que, por lo general, cuando nos oponemos a la vulnerabilidad, como término político, es porque nos gustaría vernos como agentes. En ese sentido el caso de Levi se vuelve inevitablemente un ejemplo ya que «...la resistencia política se basa, fundamentalmente, en la movilización de la vulnerabilidad y que las formas plurales o colectivas de resistencia están estructuradas de formas muy distintas a la idea de un sujeto político que establece su agentividad venciendo su vulnerabilidad...» (Butler, 2014: 12). No voy a negar que celebro la pertinencia que encuentro en este artículo de Butler respecto al tema que analizo: ¿Qué es el caso de Levi sino una forma de resistencia no-violenta que moviliza la vulnerabilidad para hacer valer la existencia? No obstante, quiero focalizar en algo más.

Butler propone que la vulnerabilidad puede ser un momento incipiente y duradero de performatividad (estamos actuando a la vez que actúan sobre nosotros/as) y esta es una razón por la cual la performatividad no puede reducirse a la idea de *performance* libre, individual.<sup>12</sup> Las normas que actúan sobre nosotros/as implican, entonces, que somos susceptibles a su acción, vulnerables desde el principio; nos encontramos viviendo en un mundo de categorías y descripciones mucho antes de que empecemos a ordenarlas críticamente y nos propongamos cambiarlas por nuestra cuenta. En ese sentido, somos vulnerables por discursos que nunca escogimos.<sup>13</sup> Propongo en esta línea, en donde lo que nos precede nos condiciona, permitirnos brevemente reflexionar acerca de la responsabilidad. ¿Qué sucede si, al revés, la existencia precede a la esencia? Dirá Sartre:

...significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y que después se define (...) pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que es. Así, el primer paso del existencialismo, es poner a todo hombre en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia; y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no nos referimos a su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. (Sartre, 1976: 41)

Pienso crucial no olvidar que la *Bildung* es un proceso humano, histórico, contingente y que, en consecuencia, comprende no perder de vista aspectos como: tener conciencia acerca de lo que se hace, considerar a los otros en la reflexión. No se trata de formarse a imagen y semejanza, ¡es hacerse humano sin modelo!; es hacerse y hacerse responsable de lo que se es al mismo tiempo. Ernesto Sabato (1979) —que también era físico— nos hace ver con una simplicidad envidiable que si el mismísimo Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran «buenos alumnos»), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos.

La relación entre la falta de formación (actuar movidos por la pasión)<sup>14</sup> y la absoluta renuncia a la responsabilidad personal deviene en lo que

<sup>12</sup> Se asume aquí que la performatividad describe tanto los procesos de ser representados como las condiciones y posibilidades para actuar, y que no se puede entender esta operación sin ninguna de ambas dimensiones.

<sup>13</sup> Butler refiere especialmente (aunque no únicamente) a las normas de género; a discursos y prácticas sexistas, bajo una lógica binaria, propia de un sistema patriarcal y heteronormativo. En este sentido piensa como una tarea del feminismo, por ejemplo, deshacer el binomio vulnerabilidad-agentividad.

<sup>14</sup> A propósito dice Sartre: «Pero me niego a llamar opinión a una doctrina que apunta expresamente a determinadas personas y que tiende a suprimirles sus derechos o a exterminarlas (...) el antisemitismo no entra en la categoría de pensamientos protegidos por el derecho de libre opinión. Además, se diferencia mucho de un pensamiento, es ante todo una pasión» (Sartre, 1954: 26).

Levi llama «la defensa clásica»<sup>15</sup>. Impresiona ver cómo los torbellinos de excusas y explicaciones nazis son depositados en la formación recibida. Son casos de una insensibilidad que esfuma de los cuerpos hasta el mínimo rastro de responsabilidad, que anula cualquier posibilidad de movimiento autónomo respecto al proceso educativo: «dada la educación que he recibido y el ambiente en que vivido no podía hacer otra cosa» (Levi, 1989: 33). La repugnancia es tal que termina siendo anecdótico que hombres tristemente famosos como Hoos y Eichmann hayan nacido y se hayan educado mucho antes de que el régimen se convirtiera en realmente totalitario. En todo caso, pregunta Arendt (2003): «—¿Por qué, si usted es tan amable de responder, se convirtió en una pieza del engranaje o siguió siéndolo en esas circunstancias?» (Arendt, 2003: 60). Como a Eichmann, podríamos preguntarles a tantos y tantas.

¿Por qué, si sabemos, seguimos siendo los/las mismos/as? La lucidez que necesitamos en la/para la crítica al orden establecido supone momentos de conciencia, de pensar en nosotros/as, de quedarnos en nosotros/as y frente a frente con nuestras miserias (que son también de todos/as), y sufrir si hay que sufrir. La total responsabilidad sobre nuestros actos supone «elegir saber lo que pensamos y lo que hacemos», a pesar de lo doloroso que sea, para no volver a ser los/las mismos/as una y otra vez. Nadie habla de una tarea liviana. Tampoco, como dice Sartre (1976), se trata de andar repartiendo pesimismo o hundirnos en la desesperación. Con toda seguridad pienso en la educación «como aquella práctica que participa de la tarea política por excelencia de la emancipación de los sujetos»<sup>16</sup>. Este escrito, de alguna manera, se pretendió añadidura de aquello. *Formarse para salvarse y saber para resistir* son constitutivos de una tarea política igual de vulnerable que nosotros/as, pero que no nos imposibilita en la elección de *apretar los dientes* ante las injusticias y, a la vez, producir respuestas ahora, mientras decimos, hoy, mientras ocurren.

## Bibliografía

ARENDR, Hannah (2003). *Responsibility and Judgment*. Nueva York: Schocken Books. Traducción española de Candel, Miguel y Fina Birulés: *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

BUTLER, Judith (2014). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Conferencia impartida en el xv Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, organizado por el Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá / Instituto Franklin — UAH / Asociación Internacional de Filósofas (IAPH). Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>

CAMUS, Albert (1988). *Le Mythe de Sisyphe*. Traducción española de Luis Echávarri: *El mito de Sísifo*. México: Octaedro editores, 2003.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard. Traducción espa-

<sup>15</sup> La primera parte de *Los hundidos y los salvados* refiere expresamente a este asunto.

<sup>16</sup> Esta idea fue extraída de la fundamentación del programa de cátedra de Política de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Año 2016.

ñola por Aurelio Garzón del Camino: *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI, 2008.

GADAMER, Hans-Georg (1975). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: ©J.C.H., Mohr. Traducción española de Agud Aparicio, Ana y Rafael de Agapito: *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

HEMINGWAY, Ernest (1969). *Hemingway foreign rights trusts*. Barcelona: Planeta. Traducción española por Novás Calvo, Lino: *El viejo y el mar*. Barcelona: Planeta, séptima edición, 1976.

HEGEL, Georg W. F. (1812). *Escritos pedagógicos*. Traducción española por: Ginzo, Arsenio. Madrid: Fondo de la Cultura Económica, 1991.

LEVI, Primo (1958). *Se questo è un uomo*. Turín: Giulio Einaudi Editore. Traducción española por Gómez Bedate, Pilar: *Si esto es un hombre*. Argentina: Paidós-Ariel, 2015.

————— (1989). *I sommersi e i salvati*. Barcelona: Grup Editorial 62. Traducción española por Gómez Bedate, Pilar: *Los hundidos y los salvados*. Argentina: Paidós-Ariel, 2015.

————— (1995). *Le devoir de mémoire*. Mille et une nuits, departamente de la librairie. Traducción española de Kulesz, Octavio: *Deber de memoria*. Argentina: Libros del Zorzal, 2006.

NAPUT, Alicia (2008). «Distancia, pensamiento, formación... tránsitos, detenciones y retornos de la mirada». Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Material de cátedra de Política de la Educación. FCEDU- UNER.

RANCIÈRE, Jacques (1990). *Courts voyages au pays du peuple*. Editions du Seuil. Traducción española de Agoff, Irene: *Breves viajes al país del pueblo*. Argentina: Nueva Visión, 1991.

SABATO, Ernesto (1979). *Apologías y rechazos*. Argentina: Seix Barral, 2006.

SARTRE, Jean-Paul (1954). *Réflexions sur la question juive*. París: Gallimard. Traducción española por Biando, José: *Reflexiones sobre la cuestión judía*. Argentina: Penguin Random House, 2015.

————— (1976). *L'existencialisme est un humanisme*. Traducido por Rojas, Roberto: *El existencialismo es un humanismo*. México: Octaedro, 2003.

### Datos del autor

Juan José Kohner está cursando actualmente el 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.